



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AS INTERAÇÕES PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA CRECHE:
O BEBÊ EM EVIDÊNCIA**

KELLY BISPO DOS SANTOS

Brasília, junho de 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY BISPO DOS SANTOS

**AS INTERAÇÕES PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA CRECHE:
O BEBÊ EM EVIDÊNCIA**

Monografia apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, junho de 2017.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Prof. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – Presidente
Faculdade de Educação/MTC/UnB

Prof. Dr. Fernanda Müller
Faculdade de Educação/MTC/UnB

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Faculdade de Educação/TEF/UnB

Prof. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto
Instituto de Psicologia/PED/UnB - Suplente

Dedico esta vitória aos meus pais, que são minha inspiração, quem tanto amo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar ao meu lado, por me abençoar com força e saúde para superar as barreiras e prosseguir.

Aos meus pais, que sempre estiveram interessados no meu percurso me animando e favorecendo para que tudo desse certo.

A minha amada tia Conceição e minha prima Thaís por acreditarem no meu potencial e me ajudarem em momentos de carência. Por me incentivarem a sempre buscar meus objetivos e não desistir.

Aos meus filhos que são o meu impulso para frente e que mesmo sem saber movem minha vida.

Sou muito grata a minha querida orientadora professora e amiga Maria Fernanda Farah Cavaton, que desde o início me ajudou a trilhar o meu percurso acadêmico, dividindo comigo sua ciência, muito obrigada pela paciência.

Agradeço as instituições, que me receberam para estágio, ao seu corpo docente pelo acolhimento e o carinho em especial a professora Priscila Paz, por quem tenho um grande afeto e respeito pelo profissionalismo.

Aos amigos que conquistei na Faculdade de Educação, que estiveram presentes em vários momentos, tanto de alegria como de dificuldades, agradeço pela parceria e companheirismo.

Aos docentes da academia que tive a satisfação de conhecer, que me proporcionaram experiências e conhecimentos a serem levadas comigo para a vida.

Uma vez um cara famoso disse o seguinte: “Viajar é melhor do que chegar”. Engraçado, eu fiquei boiando, mas é porque eu costumava a pensar que só existia um caminho a seguir para onde que você queira seguir na vida. Mas se você escolher aquele caminho específico, não significa que você necessariamente tem que abandonar os outros. Eu percebi que na verdade o que acontece ao longo do caminho é que importa: os tropeços, as quedas e as amizades. É a jornada que importa e não o ponto de chegada. Eu acho que você só precisa confiar que o futuro vai dar certo como tem que ser.

Robert Alexander III

RESUMO

O presente trabalho parte da inquietude de observar e compreender como se estabelece a interação de bebê/adulto/objeto. Com o objetivo de analisar essa tríade no contexto de uma creche, estudamos crianças de faixa etária entre 8 meses a 1 ano e 3 meses, em pleno período sensório-motor. Nesta etapa, por meio de suas ações com o adulto e com objetos, ela se conhece e o mundo em que vive, além de ser afetada pelas modificações constantes do ambiente. Dessa forma, a interação se destaca como uma ferramenta fundamental para garantir o desenvolvimento infantil. Para isso, buscou-se analisar as reflexões teóricas e práticas, visando contribuir com o entendimento das atividades lúdicas presentes nas relações interpessoais no cotidiano da educação infantil. Para tanto, foi realizado nesse estudo descritivo com abordagem qualitativa uma pesquisa teórica com ênfase nos teóricos: Rodrigues (2009), Bruner (2007), Luria (1996), Vigotski (1998), que abordam as interações interpessoais gerando desenvolvimento. Por meio das observações de uma creche na Asa Norte do Distrito Federal, em atividades propostas pela professora em três sessões com duração de cerca de 40 minutos. Os resultados comprovam que práticas pedagógicas lúdicas desencadeiam a produção de conhecimentos, percepções e a imaginação nos bebês. Eles se utilizam de balbúcio, gestos, pequenas palavras na comunicação com o adulto. Outro ponto fundamental da nossa pesquisa é a importância da interação, a partir dela que os bebês constroem novos usos e funções com os objetos, expondo a importância da tríade no desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Bebês; Creche; Educação Infantil; Interação.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CMEBDF – Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

CMEBDF-EI – Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	Vii
LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS	Viii
LISTA DE FIGURAS	X
APRESENTAÇÃO	11
PARTE I – MEMORIAL	12
PARTE II – AS INTERAÇÕES PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA CRECHE: O BEBÊ EM EVIDÊNCIA	14
1. INTRODUÇÃO	15
2. O EDUCAR E CUIDAR DOS BEBÊS DA CRECHE NO BRASIL	17
2.1 FATOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL	17
2.2 DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.3 A CRECHE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO DF	21
2.4 AS INTERAÇÕES INTERPESSOAIS NA CRECHE	23
2.5 AS COMUNICAÇÕES INTERPESSOAIS NA INFÂNCIA	24
3. PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	27
3.2 PARTICIPANTES	28
3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS	29
3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	29
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	30
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
4.1 RESULTADOS DO OBJETIVO “OBSERVAR A TRÍADE PROFESSORA/ BEBÊ/OBJETO NA ATIVIDADE COM BOLINHAS DE GEL”	31
4.2 PARA RESPONDER O OBJETIVO “COMPREENDER A TRÍADE PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA ATIVIDADE DE PINTURA COM PINCEL”	34
4.3 PARA RESPONDER AO OBJETIVO “ANALISAR A TRÍADE PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO EM ATIVIDADES MUSICAIS”	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS	41
REFERÊNCIAS	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bebês na atividade com bolinhas de gel	30
Figura 2 – Pintura com tinta guache e pincel	32
Figura 3 – Atividade musical	33

APRESENTAÇÃO

Na creche, a criança dispõe de oportunidades de interações, descobre como se relacionar com o outro com auxílio dos professores. Ela aprende a enxergar o mundo e a dar significados a suas ações. O ambiente e as relações estabelecidas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois ela constrói conhecimentos a partir das interações com o outro e com o meio em que vive. Nesse sentido este trabalho tem como objetivo principal analisar essas relações através da tríade professora/bebê/objeto.

A organização da estrutura desta monografia se encontra desmembrada em três partes:

Na Parte I – Memorial: discorre o nosso trajeto escolar e acadêmico e os motivos pelo qual optamos por essa linha de pesquisa.

Na Parte II – Monografia: “As interações interpessoais na creche: o bebê em evidência” se divide em cinco capítulos. Primeiramente apresentamos nosso tema, a problematização e a definição dos objetivos. No capítulo 2, desenvolvemos a base teórica deste estudo: o processo histórico da educação infantil no Brasil; a formulação de políticas públicas para a educação; a creche e o Currículo em Movimento da Educação Básica no Distrito Federal e as comunicações interpessoais na infância. No capítulo 3 temos o percurso metodológico adotado, em uma abordagem de pesquisa qualitativa mostramos o contexto da escola, os participantes e, ainda, a utilização da observação na obtenção de dados e o tratamento escolhido para analisá-los. Nos capítulos 4 e 5, apresentamos e discutimos os dados obtidos e concluímos o trabalho, respectivamente.

Finalmente, na Parte III – expomos nossas perspectivas acadêmicas e profissionais futuras.

PARTE I - MEMORIAL

Sempre recebi incentivo de minha mãe para fazer as atividades com empenho e carinho na educação infantil e na escola como um todo. Consequentemente durante o meu percurso escolar, dediquei – me bastante e acabei me destacando por ser uma boa aluna, ter boas notas e exigir o máximo de mim mesma. Cursei o ensino médio no período noturno para trabalhar durante o dia, em sala de aula gostava de ajudar os colegas com dificuldades. A maioria deles eram mais velhos que eu, foi neste período que ouvi falar muito sobre a UNB, por meio dos professores de matemática, física e o coordenador, uma vez que atuavam dentro da instituição de alguma forma.

Nunca me imaginei como uma estudante da universidade de Brasília. Em minha concepção eu teria um bom emprego ou passaria em um concurso público e assim pagaria a faculdade privada. Além disso, para eu ter acesso a UNB necessariamente deveria ter estudado em escola particular ou feito um cursinho preparatório. Embora, encontrei bons professores que acreditavam no potencial dos alunos do noturno, e repetiam todos os dias em sala de aula, que cada um de nós precisaria apenas de uma vaga de todas as ofertadas. Esses mestres com certeza marcaram nossa trajetória e nos prepararam para fazermos uma boa prova no vestibular. Dentre eles, posso destacar a professora de língua portuguesa Marie Zimis, por me incentivar a prestar o vestibular para o curso de pedagogia, esse ato por parte dela foi muito importante para minha escolha.

Quando saiu o resultado do vestibular, olhei várias vezes no sistema o meu nome na lista, mas não acreditei e fui com meus pais ao campus da universidade em Planaltina para me certificar de que realmente havia sido aprovada. O sentimento que tive no momento não teve descrição, com essa conquista acabei me superando e contradizendo a opinião de muitos que não acreditavam que isso seria possível.

Iniciei o curso de pedagogia com muito entusiasmo, sobretudo me senti como pertencente por completo no curso quando iniciei a matéria “Formas de expressão da criança de 0 a 6 anos” /Projeto 3 com a professora Maria Fernanda Farah Cavaton. Como era mãe, vi muito das minhas vivências conversarem com a teoria. Essa experiência foi primordial para escolha de qual caminho seguir dentro da academia, pois eu gostava do que estava fazendo e me sentia atraída pela forma em que a prática conversava com a teoria. A partir dessa experiência segui com o foco na educação infantil trabalhando nos estágios obrigatórios e não obrigatórios nessa área da educação com a orientação da professora Cavaton, que foi essencial para uma reflexão mais aprofundada da pesquisa. A teoria se torna muito pequena frente à

práxis. É na sala de aula que constatamos isso, por isso o estágio supervisionado é de grande importância, para confrontarmos a teoria e a prática e compreendermos que precisamos doar o melhor de nós para possibilitar um êxito com as crianças.

A partir dessas experiências nos projetos retomo o gosto pelo desenvolvimento infantil na última fase dos estágios. Trabalhei na única creche pública de Brasília com bebês de 8 meses até 1 ano e 3 meses de idade. Inicialmente no convívio com a família, o bebê já é capaz de compreender o que se passa ao seu redor. Na interação com os educadores, na creche, a criança vai desenvolvendo diversas atividades que contribuem para desenvolvê-lo. Essas experiências se expõem como uma construção partilhada, na qual tanto a criança como o adulto se constroem em suas relações. Esses são os motivos pelos quais optei por trabalhar essas interações no meu TCC.

Todos os momentos na graduação me trouxeram amadurecimento pessoal e profissional, me sinto qualificada e capaz de praticar e questionar com fundamentação a educação. Essa etapa da minha vida não mudou minha essência, mas o conhecimento renovou minha vida e posso dizer que hoje sou bem melhor que antes e sei que continuarei mudando, pois a graduação sempre me influenciará.

Vou guardar com carinho e responsabilidade todo o conhecimento adquirido na academia e só tenho a agradecer a todos que cooperaram para que meus objetivos fossem alcançados.

PARTE II

AS INTERAÇÕES PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA CRECHE:

O BEBÊ EM EVIDÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

Consideramos importante para este trabalho contextualizar, inicialmente, o processo histórico da educação infantil no Brasil que surge com um caráter assistencialista, sob a pressão dos trabalhadores que viam nas creches um direito. Após abordamos as bases legais que dão suporte para que seja oferecida uma educação de qualidade, tratando os aspectos que envolvem a creche, sua história e o conflito entre o cuidar e educar, focando nas interações que tem uma atribuição fundamental no progresso da criança. Destacamos a creche no Distrito Federal utilizando como base pedagógica o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal-Educação Infantil – CMEBDF-EI, o que nos leva a perceber que a creche ainda necessita de uma expansão quanto à política estabelecida no país, a qual se vincula a garantia de qualidade social, infraestrutura, equipamentos, gestão, formação de profissionais, prática pedagógica e avaliativa.

A partir das experiências que tivemos em projetos no curso de Pedagogia reafirmamos o interesse pelo desenvolvimento infantil iniciado no contexto familiar em que o bebê já é capaz de compreender o que se passa ao seu redor. O bebê da nossa cultura, desde muito cedo está na escola de Educação Infantil, vimos então a necessidade de estudar a creche pública de Brasília com bebês de 8 meses até 1 ano e 3 meses de idade. Na interação com os educadores, na creche, a criança vai desenvolvendo diversas atividades que contribuem para desenvolvê-lo. Essas experiências se expõem como uma construção partilhada, em que suas relações tanto a criança como o adulto se constrói.

Assim se constitui a unidade entre o ato de cuidar, que vai além das atenções aos aspectos físicos, e o ato de educar, da garantia ao acesso a conhecimentos. O fundamento integrador da educação infantil aderido pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF em seu CMEBDF-EI é a ligação dos elementos educar e cuidar; brincar e interagir, fundamentais ao trabalho educativo com bebês e crianças pequenas.

Pela importância dessas interações, explicitamos a problemática de nossa pesquisa: como se desenvolvem as relações interpessoais de adulto/bebê/objeto? Para tanto, utilizamos uma abordagem de observação qualitativa refletindo sobre o objetivo geral: “Analisar a tríade professora/bebê/objeto em uma sala de Berçário 1, no Distrito Federal”. Considerando também os objetivos específicos que são:

- a) Observar a tríade professora/bebês/objeto na atividade com bolinhas de gel;
- b) Compreender a tríade professora/bebês/objeto na atividade de pintura com pincel;

- c) Analisar a tríade professora /bebês/objeto em atividades musicais.

2. O EDUCAR E CUIDAR DOS BEBÊS DA CRECHE NO BRASIL

Inicialmente, partindo do significado denotativo da palavra creche que vem do Francês, de um lado temos “asilo diurno, onde se cuida de crianças cujas mães estão no trabalho”, de outro, “estabelecimento que da assistência diária a criança de pouca idade” (FERREIRA, 2007). Portanto, já no dicionário aparecem as diversas funções da creche, que é a primeira etapa da educação infantil, que por sua vez, também a fase inicial da educação básica brasileira.

Explicando melhor, a trajetória da educação infantil em nosso país assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história. Tais como: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança. Este fato gera desafios a serem enfrentados desde as condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas (NUNES, 2011; OLIVEIRA, 2002).

2.1 FATOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL

As tentativas pioneiras de organização de creches, asilos e orfanatos no Brasil surgiram no século XIX, com caráter assistencialista. Os fatores como o excesso de nascimentos ilegítimos provocaram um alto índice de mortalidade, desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos. A sociedade da época alegava que faltava educação moral, física e intelectual às mães e começaram a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (DIDONET, 2001).

Essa perspectiva demonstra que o Estado não tinha obrigações com a situação socioeconômica e estruturas de saúde pública recaindo desacertadamente à indiligência familiar. Ao longo do século XIX, criaram-se alternativas para atender as crianças das classes menos favorecidas, por exemplo, a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esta instituição, uma das mais duradouras antes da criação das creches, era utilizada para manter o isolamento dos monges reclusos e em seguida foi adotada para preservar o anonimato daqueles que colocavam bebês enjeitados nela. Feita em madeira e colocado por fora da instituição, no meio do muro, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família, essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado. Essa instituição foi a única de assistência a criança abandonada por mais de um século, foi somente em meados de 1950, que o Brasil efetivamente a extinguiu (MARCÍLIO, 1997).

2.2 DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas primeiras décadas no século XX, tivemos a criação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro cujo propósito era atender as necessidades médicas, alimentares e higiênicas da população pobre. Além disso, em 1919, tivemos o Departamento da Criança, que tinha como objetivo fiscalizar as instituições de atendimento à criança, e combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Estas instituições surgiram concomitantemente com a revolução industrial brasileira em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo. Com ela, há a necessidade da mulher em ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. Portanto a creche é fruto desse movimento, pois preenchiam a necessidade para a classe trabalhadora de cuidar das crianças pequenas, que ficavam durante muitas horas distantes de suas mães. Firmando assim, o cuidar, como a atividade principal dessas instituições (FLORES, 2010; OLIVEIRA, 1992).

Ao mesmo tempo, na primeira metade desse século, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que ansiavam por trabalho e melhores condições de vida. Contudo, as instituições de cuidado à criança foram crescendo, sem condições mínimas de higiene para atender os filhos de operários. Além disso, o governo não fazia nada para amenizar essa calamidade, no que se referia à fiscalização das instituições mantidas pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar estes serviços de forma comercial (FLORES, 2010; KISHIMOTO, 1988; SPADA, 2012).

Na busca de alternativas dessa problemática, surgem grupos femininos de classes sociais privilegiadas associados às instituições religiosas e filantrópicas com o objetivo de ampliar o número de creches e orientar as mulheres de camadas populares a serem boas donas-de-casa e a cuidarem adequadamente de seus filhos (FLORES, 2010).

Contudo, devido a vários fatores, por exemplo, a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e reivindicavam a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Os donos das indústrias tomam a iniciativa para a construção de vilas operárias, procurando diminuir a força dos movimentos sociais e retomar o controle de seus funcionários. O pressuposto seria que atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria melhor (OLIVEIRA, 1992).

Na segunda metade do século XX, com o aumento da mulher no mercado de trabalho, houve um crescimento significativo de creches e pré-escolas. Essas instituições ganharam um enfoque diferente, uma função compensatória porque se buscou atender não só as carências orgânicas das camadas populares, mas também, culturais. Considerando que o atendimento à criança pequena fora do lar poderia remediar essas lacunas. A pré-escola funcionaria, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. No entanto, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, os filhos das classes sociais mais ricas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 2003).

Várias instituições foram criadas na década de setenta, por exemplo, o Ministério de Educação e Cultura que instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escola. Outra criação foi o Projeto Casulo, associado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) destinada às crianças de zero a seis anos de idade com o propósito de assegurar às mães tempo livre para o trabalho para contribuir na renda familiar. (FLORES, 2010). Também nessa época, os Parques Infantis criados em São Paulo, pelo secretário de cultura Mário de Andrade, foram renomeados como Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e atendiam crianças de três a seis anos de idade. As novas instituições, diferentemente das anteriores, tinham enfoque pedagógico e, além do cunho assistencialista, valorizavam a ludicidade recreativa, respeitando a necessidade de brincar das crianças, mas com foco educacional. Por funcionarem em meio período, as mães que trabalhavam tinham que optar pelas creches tradicionais para seus filhos entre quatro e seis anos de idade (OLIVEIRA, 2002; SPADA, 2006).

Nesse cenário, a oferta de educação infantil começou a se ampliar no Brasil nas décadas de 70 e 80, em função da educação compensatória e das reivindicações dos movimentos sociais. No meio acadêmico ocorre discussões sobre o papel da educação infantil, contrapondo-se ao seu caráter até então assistencialista. Também foram realizadas pesquisas com o objetivo de discutir a função da creche e da pré-escola, fixando a importância da educação da criança pequena independentemente de sua origem social (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995; CORREA, 2002; KRAMER, 2003).

Historicamente, foi necessário quase um século para que a criança assegurasse seu direito à educação na legislação. Os movimentos sociais se refletiram diretamente na Constituição Federal de 1988. A lei maior do Brasil reconheceu a importância da infância como o direito à educação, firmando a década de 80 como o grande marco da Educação Infantil. Essa lei definiu a educação na creche e na pré-escola como direito da família e que é

dever do Estado oferecer esse serviço. Esta conquista foi reforçada pelas leis ordinárias que regulamentaram a Constituição Federal, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Mais um ganho na Constituição Federal (BRASIL, 1988) para a educação infantil foi o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal e os municípios na organização de seus sistemas de ensino, que determina 60% dos gastos previstos com a educação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb em que os recursos seriam destinados a todos os níveis e modalidades da educação básica. Além de prever os percentuais mínimos de gastos da receita de impostos com a educação, assim o mínimo para a União fora estabelecido em 18% e para os estados, Distrito Federal e municípios 25% o que fez com que os gastos com a educação no país se tornassem significativamente maiores.

O ECA (BRASIL, 1990) elaborado e sancionado após a Constituição, diz respeito às propostas de garantias e direitos para a infância e a adolescência e cobre de forma detalhada e incisiva todos os aspectos relativos à vida e à educação.

Outro avanço alcançado trazido pelo ECA ao que a Lei Magna estabelece como pilares da gestão democrática do ensino público, é o direito dos pais ou responsáveis em ter conhecimento do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

A LDBEN (BRASIL, 1996) reforça o dever do Estado em assegurar atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. Desde 1996, instituiu-se as alterações na LDBEN no que diz respeito à educação infantil e à faixa etária de seis anos a integrar o ensino fundamental agora com duração de nove anos (BRASIL, 2005; 2006), além de fixar a obrigatoriedade do ingresso na educação básica a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

A LDBEN determina a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica e que tem como intuito o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Além de pontuar que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção alguma. A LDBEN divide a educação infantil em creche responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos.

Quanto à creche, ainda se tem muito a fazer para que a lei não se altere em letras mortas, e para que sejam assegurados na prática os padrões mínimos de qualidade já estabelecidos, pois seu trajeto está marcado pela precariedade (KUHLMANN JR., 2010).

No que se refere à educação infantil, desenvolve-se no Ministério da Educação – MEC, em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998). O ponto significativo do documento é o estabelecimento da dependência entre o cuidar e o educar na educação infantil. Posteriormente foi elaborado em 2009, com a resolução do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09).

2.3 A CRECHE E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Em 2013, regionalmente a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF se alinha às DCNEI e elabora o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – CMEBDF (DISTRITO FEDERAL, 2013) concedendo as diretrizes a serem seguidas para todos os níveis de ensino da educação básica, incluindo, assim, as escolas de educação infantil: públicas, conveniadas e privadas.

Se de um lado, temos um avanço na legislação da pré-escola, de outro lado, nota-se um descaso no que se refere às crianças de 0 a 3 anos de idade, a creche fica de fora das modificações da LDBEN, Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), no que se refere à obrigatoriedade.

Para atender a demanda de crianças de 0 a 3 anos, a SEEDF mantém convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que se localizam por todo o DF. Contudo, segundo a SEEDF, atualmente o Distrito Federal mantém um déficit de 21 mil vagas, o mesmo número informado em 2016, quando pais disputavam espaço para seus filhos nas unidades. Tendo como resposta da Secretaria que: “essa faixa etária não possui garantia de atendimento amparado por lei” (G1, 2017). Segundo o CMEBDF-EI, a creche ainda necessita de ampliação quanto à política estabelecida no país.

Consideramos a interação com o próximo como um fator relevante para um bom desenvolvimento infantil na escola, uma vez que, segundo Vigotski (1998), a interação entre indivíduos é o que possibilita o desenvolvimento humano significativo.

O conceito de unidade ao educar e cuidar, aliados ao brincar e interagir está presente no CMEBDF-EI no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. É esse o eixo norteador da organização das experiências de aprendizagem nas instituições escolares do DF,

sendo considerado juntamente com os eixos gerais do Currículo em Movimento: diversidade, sustentabilidade humana, cidadania e aprendizagens.

Para o CMEIDF-EI o trabalho na creche é completamente envolvido pela presença dos adultos com mediações devidamente planejadas considerando que, pela brincadeira, as crianças aprendem. A brincadeira é a atividade principal que permite e promove o desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional da criança. A ludicidade é o foco na creche que tem como ferramentas para auxílio: livros, impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas etc.

Um objeto, um livro, um brinquedo, podem oportunizar diferentes ações, permitir a exploração e propiciar interações entre as crianças e os adultos. Para tanto, é fundamental que os materiais:

- Provoquem, desafiem, estimulem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem;
- Fiquem ao alcance da criança, tanto para serem acessados quanto para serem guardados;
- Estejam disponíveis para o uso frequente e ativo;
- Não tragam danos à saúde infantil;
- Sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e dos possíveis sentidos que as crianças possam lhes atribuir;
- Estejam adequados às crianças com deficiência visual, auditiva ou física, com transtornos globais, com altas habilidades/ superdotação;
- Contemplem as diversidades sociais, étnico-raciais e linguísticas;
- Possam ser colhidos e explorados em diversos ambientes, para além das salas de atividades, mas também em pátios, parques, quadras, jardins, praças, hortas etc. (DISTRITO FEDERAL, p. 32).

Se utilizados de forma criativa e apropriada a faixa etária e com objetivos nas intervenções pedagógicas, esses materiais integram os episódios de aprendizagem. Ressaltando que a ação e o momento vivenciado são privilegiados na atividade lúdica.

A criança necessita conviver com os pares e adultos desde as primeiras idades para ampliar suas experiências e se desenvolver com maior autonomia. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998); Richter e Barbosa (2010) uma importante estratégia de aprendizado nesse nível de ensino é o faz de conta que proporciona à criança ter acesso às variedades de oportunidades para a construção do conhecimento e à estimulação da integração social (BRASIL, 1998).

Portanto, nessa perspectiva de utilização de recursos lúdicos e as mediações interpessoais tão necessárias ao desenvolvimento da criança vamos descrever e analisar as interações entre bebê/professora/objeto no contexto escolar.

2.4 AS INTERAÇÕES INTERPESSOAIS NA CRECHE

Os estudos que discutem o desenvolvimento na primeira infância evidenciam a importância da relação mãe-bebê nos primeiros anos de vida. Como as mulheres têm se dedicado a realização profissional, os cuidados do bebê tem sido cada vez mais delegados a figuras substitutas (OLIVEIRA, 1992). Com esse cenário, o número de crianças que são colocadas em creche tem sido cada vez maior.

A educação infantil compreende a creche e a pré-escola e tem como propósito o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, e para que isso ocorra, faz-se importante um tratamento diferenciado, uma prática pedagógica em que o professor faça a mediação entre aprendizagem o desenvolvimento infantil e a criança (BRASIL, 2013). A etapa das brincadeiras e o lúdico se inicia na infância, fase em que as crianças aprendem brincando. É na educação infantil que as crianças possuem maior espaço para brincar, criando conceitos e ideias, construindo e reinventando os saberes.

A preocupação em garantir a antecipação de aprendizagem própria da escola do Ensino Fundamental pode vir a empobrecer as práticas educativas vigentes na escola da infância. Isso porque se esquece de que a criança pequena é apenas criança e gosta de brincar em associações lúdicas e sociais com objetos e em interações com pares e com adultos, configurando a característica do ser humano em desenvolvimento infantil típico dessa época (MELLO, 2007).

Qualquer atividade lúdica tem como finalidade proporcionar prazer e entretenimento a quem pratica tal ação (MALUF, 2003). Além disso, é preciso espaço e organização da materialidade do ambiente e tudo que se faça necessário para o desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que o brincar se faz presente como um dos princípios fundamentais, protegido como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação entre as crianças no RCNEI (BRASIL, 1998).

Se o papel das instituições de educação infantil é garantir às crianças a oportunidade de “ler o mundo e a si mesmas” proporcionando a elas grandes possibilidades de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002), então temos que pensar no teor das atividades. Elas precisam possibilitar experiências de vida para as crianças que formam uma relação entre a imaginação e a realidade, pois toda a obra da imaginação se produz a partir de uma vivência da realidade, (FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009).

Pela ocorrência da criança não possuir tantas vivências quanto o adulto, a sua imaginação é mais limitada. Entretanto, sua fantasia é mais livre, pois a criança de até três

anos não distingue fantasia do mundo real, por tais razões ela carece de ter experiências relevantes, diversificadas para a prática da imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Assim, a escola é o local privilegiado por propiciar o ambiente em que as trocas culturais entre as crianças acontecem a todo o momento, não sendo responsáveis apenas pelo desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também pelo desenvolvimento social, afetivo e emocional. Reafirmando a importância de se propiciar trocas sociais das crianças com os adultos e com os pares, permitindo assim, que se desenvolvam integralmente (CORSARO, 2009).

As práticas pedagógicas de qualidade dos docentes e demais profissionais que estão envolvidos no contexto escolar fazem com que o aprendizado gere desenvolvimento. Ao se abordar o exercício pedagógico para a creche, precisamos considerar que as crianças da Educação Infantil necessitam de processos de interações sociais e culturais para desenvolver suas linguagens gestuais, orais e gráficas, exercitar seus movimentos, ter hábitos alimentares saudáveis e elas demandam também de afetividade e contato humano (KUHLMANN, 2003, WALLON, 2005).

O professor na creche pode provocar a imaginação, a fantasia e a criação em seus bebês, ao trazer diversos recursos para a sala de aula, proporcionando às crianças trocas de experiências entre si, além de aumentar o acervo imagético, literário e musical de seus alunos. Acima de tudo, fazer com que a qualidade das abordagens faça a criança se sentir parte desse processo da Educação Infantil (LEITE, 2005). Logo, uma prática pedagógica lúdica se constitui de uma aprendizagem divertida e cultural, sem fragmentar as linguagens que estão contidas na escola, permitindo as crianças construir significados e conhecimentos (GOMES, 1993).

Consideramos, então, que o fator imprescindível para o aprendizado desencadear o desenvolvimento infantil é a interação entre os pares e o adulto e os objetos de conhecimento. Desse modo, podemos afirmar que no que diz respeito aos cuidados e a educação de bebês e crianças o relacionamento é a palavra-chave. Essa relação não se desenvolve a partir de qualquer convivência, mas sim a partir de uma série de interações respeitadas, positivamente reativas e recíprocas (GONZALES; MENA; EYER, 2014).

2.5 AS COMUNICAÇÕES INTERPESSOAIS NA INFÂNCIA

Desde que nasce a criança é totalmente dependente do outro para executar os cuidados importantes para sua sobrevivência. Ela se encontra em contato com o cotidiano do outro

participando de interações com os membros da família, da escola e do grupo social (RODRÍGUEZ, 2009; LURIA 1996; VIGOTSKI, 1998; BRUNER, 2007; ELKONIN 2009).

As mediações que ocorrem entre o bebê e seu cuidador se constituem nos sistemas semióticos pelos quais há a comunicação, a saber, a fala, os gestos, e acrescentamos os usos culturais dos objetos. Antes que se produza o uso dessa função dos objetos, os bebês passam por transformações e construções que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Como por exemplo, ela começa a dirigir o olhar para as pessoas e as coisas e, ao fazer isso, percebe que as pessoas reagem ao seu direcionamento. Ela precisa dominar os movimentos intencionais dos braços, depois das pernas, para o gesto de apontar e ir em busca do objeto ou pessoa que deseja (RODRÍGUEZ, 2009; WALLON, 2005).

Com essa evolução do bebê, ele passa a observar os objetos que possuem várias utilizações cotidianas feitas pelos adultos ao seu redor. Assim ele age e reage de forma renovada com aquele objeto. Consideramos que a criança percebe o objeto de alguma forma e isso nos sugere que este último é protagonista, isto é, o objeto tem um papel social entre as pessoas. Durante essa fase o bebê percebe que mesmo fora do seu campo de visão o objeto continua em algum lugar, sendo a porta de entrada para o processo de simbolização, constituindo assim a construção de organização das coisas concretas e abstratas (RODRÍGUEZ, 2009).

As primeiras manipulações de objeto da criança se constituíram por oferecimentos de outrem, os objetos não aparecem por si só e o bebê ainda não possui a capacidade de se dirigir para alcançá-los. Além disso, as interações entre o bebê, o adulto e o objeto são lúdicas, o bebê precisa da riqueza das relações com o outro para tornar o aprendizado permanente e constituído de significâncias coletivas por essa tríade (RODRÍGUEZ, 2009).

Em relação aos atos sociais com o cuidador, os bebês reagem com reciprocidade, gerando a atenção mútua de harmonia ou intersubjetividade. O desejo de pegar um objeto passa a fazer parte da atenção da criança por volta do sexto ou sétimo mês de vida, para isso ela demonstra por meio de sinais o seu desejo, sobretudo apontando para ele. Após aparecem as expressões mais consistentes de fonética em que as crianças se utilizam para pedir algo, indicando qual objeto quer (BRUNER, 2007).

A concretização da simbolização infantil é quando as crianças conseguem atribuir várias interpretações a um mesmo objeto, dessa maneira este perde seu significado e adquire outro, conforme a criança determina (ELKONIN, 2009).

Portanto, na fase do choro, do balbúcio e dos gestos intencionais o bebê já sabe o que é necessário fazer para conseguir o que quer, percebendo que o seu comportamento gera

demonstração de cuidado no adulto que tenta suprir sua necessidade, esse período caracteriza a comunicação do bebê com o adulto com consequente construção de significados, afetividade e relações psicológicas (BRUNER, 2007, RODRÍGUEZ, 2009).

É desse modo que o bebê se desenvolve, em uma evolução do concreto para o abstrato, ele conquista a capacidade de utilizar os objetos com suas funções culturais compreendida com os adultos, a partir dessas representações dá início à fala (BRUNER, 2007).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A finalidade de uma pesquisa é obter explicações para problemas por meio de procedimentos científicos, ou seja, a pesquisa é crucial para que se chegue a um conhecimento que está sempre em construção e transformação. E a pesquisa é uma das estratégias para que haja mudança de concepção sobre determinado conhecimento (GIL, 2010).

Empregamos a abordagem qualitativa para desenvolver e aprofundar conceitos em um processo de pesquisa que busca verificar experiências em seu cenário autêntico. Por meio da abordagem de observação qualitativa/estudo de caso descrevemos e analisamos a tríade professora/bebê/objeto em três momentos diferentes.

Através da pesquisa, nos estudos, nas discussões, reafirmamos o registro como possibilidade de marcar a ação intencional junto à criança. A prática do registro contribui para a reflexão educativa, possibilita marcar nossa memória pessoal e coletiva, propicia ao profissional um olhar discriminado da sua prática e possibilita resgatar também o pensamento da criança, enquanto sujeito participante do processo de aprendizagem. O registro é uma memória coletiva! (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p.75).

Para que haja a realização de pesquisa, o pesquisador precisa conquistar a confiança dos participantes, para que se sintam à vontade. Esse processo é caracterizado por González Rey, (2005) como cenário de pesquisa. Como trabalhamos com bebê, estivemos numa sala de berçário por mais de dois meses, para finalmente observarmos as atividades propostas pela professora da turma.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil de Brasília que tem a creche integralmente pública do Distrito Federal - DF. A instituição apresentava um índice alto de procura por vagas por ser uma das poucas existentes que atende a essa faixa etária. A escola possuía integração de crianças com necessidades específicas o que assegurou o convívio na diversidade e a interação entre as crianças contribuindo para o conhecimento de mundo.

A infraestrutura da creche se constituía de: rede de água filtrada, saneamento básico, lixo destinado à coleta periódica e Internet. Oferece a Educação Infantil, Creche e Pré-escola. Sua dependência é composta por: Onze salas de aulas, 76 funcionários dentre eles 20 são professores efetivos e de contrato temporário, que em sua maioria possuem pós – graduação em pedagogia, o planejamento das aulas tem como referência o Currículo em Movimento da Educação Básica, sala de diretoria, sala de professores, merenda escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, berçário, banheiros para professores,

banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, área verde, lavanderia. Além dos equipamentos: computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, videocassete, DVD, copiadora, retroprojektor, câmera fotográfica/filmadora.

A sala de aula pesquisada possuía como espaço físico: cantinho de berços, alimentação, higiene, atividades e um pátio aberto privativo fora da sala.

Na turma havia duas professoras regentes ambas com título de graduação em pedagogia, uma lecionava pela manhã e a outra, na parte da tarde.

No berçário 01, as crianças eram recepcionadas pela manhã por uma professora e três monitores. A turma continha 25 bebês matriculados em que 21 são frequentes. Na época da pesquisa os bebês tinham entre oito meses a um ano e três meses. Em sala brincavam no tapete de borracha com livros ou brinquedos. A televisão ficava ligada com uma programação infantil composta por vídeos e músicas. Por volta das 8h30 recebiam o lanche. Na maioria das vezes era oferecido mingau de amido de milho ou biscoito com suco. Os monitores ajudavam a oferecer o alimento aos bebês e tudo o que era aceito ou rejeitado passava para a agenda dos pais. Depois ofereciam água e em alguns momentos os monitores brincavam e cantavam com eles. Às 9h30 eles tomavam banho e brincavam até às 10h30, horário em que o almoço chega. O cardápio geralmente era macarrão com frango desfiado. Após o almoço era a hora da soneca, acompanhada por músicas para acalmar. As monitoras e a professora ninam os bebês nos berços até dormirem. Durante o período do sono dos bebês os monitores aproveitavam para almoçar e fazer algumas tarefas como: organizar painéis, recortes e organizar atividades.

Por volta de 12h30 a pedagoga da tarde chegava e a da manhã ia embora, as crianças começavam a acordar às 13h30, trocar fralda e brincar até o lanche. Somente depois disso que a atividade do dia era feita. Cada semana possuía um tema diferente na área de arte, sensório-motricidade, linguagem oral e escrita. Aproveitavam-se todos os espaços da creche. O jantar chegava por volta das 16h e logo após elas dormiam de novo e à medida que iam acordando, as 17h30 estava no horário da saída.

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes eram 21 bebês frequentes, 9 meninos e 12 meninas, na faixa etária de 8 meses a 1 ano e 3 meses, na maioria pertencentes às camadas populares.

Márcia, o nome fictício da professora observada, era do período vespertino, pedagoga, formada pela Universidade de Brasília, tinha dois anos de vinculação com a creche, seu primeiro trabalho, por contrato temporário pela SEEDF.

3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa utilizado foi a observação com anotações no diário de bordo da pesquisadora, que permite o registro das experiências vivenciadas em classe e das atividades propostas pela professora, além de transcrições de fala das crianças e processos observados durante as atividades ofertadas.

Os objetos utilizados pelas crianças nas propostas da professora foram: uma bacia média com água, bolinhas de gel, folha A4, tinta guache e pincel, aparelho de som e microfone de brinquedo. Dentre esses materiais as crianças não conheciam apenas as bolinhas de gel, o restante já fazia parte de seu cotidiano.

Para o desdobramento de cada atividade utilizamos:

- Sessão 1: Bacia, água e bolinhas de gel
- Sessão 2: Folha A4, pincel e tinta guache
- Sessão 3: Aparelho de som e microfone de brinquedo

3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Escolhemos esta escola devido ao nosso interesse pelo estudo com bebês. Para a realização da pesquisa ficou acordado com a professora que ocorreriam três observações de atividades lúdicas com as crianças.

3.4.1 Sessão 1

Atividade com bolinhas de gel

Objetivo da sessão – Observar a tríade professora/bebês/objeto na atividade com bolinhas de gel

Nessa atividade foi planejada a observação das crianças em contato com uma bacia com água e bolinhas de gel que modificam de tamanho e textura de acordo com o tempo que fica emergido na água.

Cabe uma observação, em acordo com a professora observada, esta atividade foi sugerida pela pesquisadora que também forneceu o material para a sua realização.

3.4.2 Sessão 2

Pintura com tinta guache e pincel

Objetivo da sessão – Compreender a tríade professora/bebê/objeto na atividade de pintura com pincel.

A partir da percepção de que as crianças demonstram alegria e diversão na realização de atividades com tinta, foi planejado verificar como se procederia à atividade utilizando um pincel.

3.4.3 Sessão 3

Atividade musical

Objetivo da sessão – Analisar a tríade professora /bebê/objeto em atividades musicais.

Planejou-se para essa atividade com músicas do cotidiano dos bebês para analisar as interações em uma atividade musical.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente fazemos um resumo de cada sessão respondendo aos objetivos específicos. Depois, para auxiliar o tratamento dos dados, focamos nos meios que as crianças utilizaram para se comunicar com o outro.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O papel da escola de educação infantil é proporcionar condições para que as atividades lúdicas sejam ricas e diversificadas, para que assim o desenvolvimento da criança aconteça. Segundo Piaget (1986), a criança em fase de simbolização ao brincar busca se adaptar de forma ativa à realidade em que vive.

Assim, respondendo ao nosso objetivo “Analisar a tríade professora/bebê/objeto em uma sala de Berçário 1 no Distrito Federal”

Esta pesquisa revelou que o objeto foi usado como mediação das ações sociais entre os bebês, pelo fato de facilitarem a interação social. De um lado, o objeto chamou a atenção deles para um foco de atenção comum e do outro, exigiu de todos uma organização de seus comportamentos de forma que pudessem manipular o mesmo brinquedo.

A educadora proporcionou momentos em que as crianças interagiram umas com as outras, oferecendo liberdade de escolha, estando atento às dificuldades que surgiram de modo a tentar superá-las. As crianças se demonstram dispostas a participar contribuindo para que as relações entre si ocorressem, deram sentido aos objetos e permaneceram ativas durante o processo de observação.

Os dados mostram que as crianças foram ativas com as atividades lúdicas, ampliando a sua importância. O que sugere à ludicidade ter um papel de auxiliar no aprendizado e fazer com que as crianças desenvolvam reflexão, autonomia e criatividade.

Constatamos que esses processos de relação não ocorrem sozinhos, são consequência de vínculos que foram estabelecidos entre os pares o adulto e o objeto através de relações conquistadas nas interações positivamente reativas e recíprocas.

4.1 RESULTADOS DO OBJETIVO “OBSERVAR A TRÍADE PROFESSORA/BEBÊ/ OBJETO NA ATIVIDADE COM BOLINHAS DE GEL”

Nessa sessão, a professora do período matutino colaborou com a pesquisa, apesar de não ser participante, ao colocar em conjunto com as crianças as bolinhas de gel na bacia com água para que crescessem. À tarde, a professora levou as crianças para a área com piso de borracha, local em que poderiam ficar mais à vontade para explorar as bolas. As crianças foram dispostas em rodinha. A professora apresentou para elas algumas bolinhas ainda secas e destacou que cada uma possuía uma cor. Enquanto a professora falava as crianças observavam, e em alguns momentos diziam pequenas palavras como: bola, verde, quero,

água. Depois mostrou para elas como as bolinhas haviam crescido na água e como elas ficaram diferentes em textura e cores.

As crianças foram em direção à bacia com as bolinhas no meio da rodinha, uns engatinhando, outros levantaram e andaram. Então, elas demonstraram entusiasmo, emitindo sons de euforia e animação, que segundo Bruner (2007), nesses momentos, a fala aparece mesmo quando a criança não sabe falar, mas em sons de demonstração de prazer na atividade que está realizando.

Partindo do pressuposto que desde o nascimento, os bebês descobrem muito sobre o mundo com seus sentidos (HEGUI, 2015). Verificamos que a professora Márcia fez uma atividade na qual pôde trabalhar esses sentidos infantis e explorar a maneira os bebês processaram novas informações. Notamos também que contribuiu para o desenvolvimento de coordenação motora, conhecimento das cores, formas, tamanhos e texturas.

No primeiro momento apesar das bolinhas serem atóxicas, a professora ficou atenta para que os bebês não as colocassem na boca. Por isso, ela organizou a atividade de dois em dois bebês. No início alguns tiveram um certo receio em pegar as bolas, outros pegavam e quando sentiam que era fria e mole soltavam, mas depois, a professora demonstrou prazer em segurar e amassar as bolinhas coloridas e geladas. Dizia para as crianças brincarem na bacia com as bolinhas e com a água. Assim que elas viam os amiguinhos brincando e rindo, perderam o medo da experiência.

A professora pediu para que os bebês pegassem as bolinhas por cores, e eles ficam repentindo a cor “verde”. Só duas crianças maiores da turma pegaram a bolinha por cor. A professora continuou a explorar a textura e formato das bolinhas na água. Mostrou novamente a bolinha dura e depois demonstrou como tinham ficado gelatinosas, moles, incentivando-os a continuar apertando e brincando com as bolinhas. Elas começaram a amassar as bolinhas, com um certo prazer em estourá-las, alguns riam quando ela estourava em sua mão. Eles estavam bastante comunicativos. Observamos vários balbucios, pequenas palavras, sorrisos, expressões faciais e gestos.

As crianças possuem várias formas de se comunicar com o mundo que as cerca. Por meio da fala, gesto, expressões faciais, da dança, do canto e desenho (ANNING, RING, 2009).

Essa sessão durou por volta de uma hora, ocorrendo algumas trocas de fraldas durante esse período, esse tempo foi longo, mas possível, porque interessou significativamente a elas, evidenciando as práticas pedagógicas lúdicas como prazerosas.



Figura 1- Bebês na atividade com bolinhas de gel.

Quando conseguimos manter a especificidade da brincadeira livre, temos elementos essenciais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência, necessária e a tomada de decisão pela criança, ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe, como Márcia fez, mas não impõe, convida, mas não obriga e mantém a liberdade dando alternativas (DANTAS, 2002).

Para essa sessão conclui-se que na atividade sensorial as crianças se divertem e adquirem conhecimentos através da interação entre os pares e a professora, que em todo momento os incentiva a explorar as opções presentes, garantindo o desejo de escolha, deixando-os livres para fazer suas descobertas. Quanto à comunicação podemos dizer que as crianças possuem várias formas, pois é diversificada e bem vasta. O sorriso se destacou como a forma de comunicação mais presente. Em que os bebês observados já conseguem conduzi-los as pessoas ao seu redor, transformando-o em uma ferramenta de comunicação e recurso à interação (RODRÍGUEZ, 2009).

O objeto bolinha e sua performance foi transformado em uma atividade prazerosa e cheia de sensibilidade e sentidos, proporcionou às crianças novas formas de sentir e reagir sobre essa brincadeira. Interpretada como desencadeadora de desenvolvimento, socialização, afetividade, aprendizado, imaginação, sentidos e criação.

4.2 PARA RESPONDER AO OBJETIVO “COMPREENDER A TRÍADE PROFESSORA/BEBÊ/OBJETO NA ATIVIDADE DE PINTURA COM PINCEL”

Quando a professora disse que ia fazer uma atividade com tinta com as crianças, consideramos uma boa prática educativa para observação, por ser uma atividade lúdica e propiciar a criatividade dos pequenos.

A professora pediu aos monitores para colocar as crianças nas cadeiras e entregou uma folha A 4 para cada uma e um pincel. Ela foi de cadeira em cadeira oferecendo tinta às crianças.

Márcia deixou que as crianças mergulhassem o pincel na tinta, dizendo a eles a cor da tinta, eles exploraram bem o pincel e sorriam à medida que algo mudava quando movimentavam o pincel sobre a folha.

A professora seguiu dizendo “pinta mais, aqui ó”, indicando para os bebês as partes que ainda estavam em branco na folha. As crianças demonstravam alegria e diversão na realização da pintura. Algumas colocavam a mão na tinta e sorriam como uma demonstração de prazer, mas logo a professora pedia para que não fizessem isso. Outras emitiam balbucios e gestos que são alguns elementos de linguagem que precede a fala do bebê (BRUNER, 2007; ELKONIN, 2009; RODRIGUES, 2009).

Por meio das explorações sensório-motoras, o comportamento da criança se torna cada vez mais diferenciado e, mediante a construção de novos conhecimentos, vai gradativamente dando lugar ao aparecimento dos comportamentos intencionais, alcançando assim a atividade lúdica (PIAGET, 1986).

Desse modo, além de lúdico, o trabalho com artes visuais pode desenvolver a capacidade criativa das crianças. É importante instigar a criação para que futuramente esses pequenos alcancem o que se deseja como uma imaginação criadora (VIGOTSKI, 2009).

Nestas observações verificamos que a professora trabalhava desenvolver a coordenação motora, propiciava o desenvolvimento dos movimentos das crianças, a percepção tátil, instigava a criatividade e conhecimento das cores.

Entretanto, o uso de pincel com crianças tão pequenas requer que elas já tenham a coordenação motora fina, mesmo que este objeto fosse grande. Outra crítica é o tamanho do papel que, justamente, por não terem domínio dos movimentos, necessitavam de ser amplos, isto é, ter muito espaço para pintar. A criança é livre para se movimentar no papel, principalmente, utilizando as mãos.



Figura 2 Pintura com tinta guache e pincel.

Portanto, se a professora tivesse trabalhado, com as crianças de forma livre, deixando os bebês fazer o uso das mãos e promovesse a interação entre as crianças, estaria contribuindo para o uso da imaginação e da criação dos bebês. Afora isso, poderia ter contado uma história, colocado uma música, considerado mais o lúdico. Enfim ela poderia ter criado um clima de entusiasmo, desencadeando aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento infantil.

4.3 PARA RESPONDER AO OBJETIVO ANALISAR A TRÍADE PROFESSORA /BEBÊ/OBJETO EM ATIVIDADES MUSICAIS

No início da atividade, a professora pegou um microfone de brinquedo como se fosse uma brincadeira de entrevistas com as crianças e perguntou o nome delas. No começo, sem entender, as crianças pegavam o microfone da mão da professora e balbuciava algo, outras já diziam o próprio nome e já respondiam para professora.

Depois, ao som da música “Cai, Cai, Balão”, a professora começou a cantar com o microfone na frente delas. Como a música já fazia parte do cotidiano escolar, as crianças começaram a pular e dançar. Entre uma música e outra havia uns minutos de silêncio em que elas diziam: “Bo, acabou” e uma das crianças pegou na mão da professora e se dirigiu até o móvel em que estava o aparelho de som. Ao mesmo tempo em que ela apontava para o local de onde saía a música, olhava para professora que, por sua vez, entendia como um sinal de pedido para ligar novamente.

Podemos considerar que a comunicação com crianças que ainda está construindo a fala, o sinal de apontar é signo por transmitir um significado compreendido pelos partícipes da interação. (BRUNER, 2007). Isso demonstra também o objeto como protagonista por estar na

construção de vários conhecimentos advindos das experiências da criança e do adulto (RODRÍGUEZ, 2009)

Ademais, a música é lúdica e prazerosa para as crianças pequenas. A professora pode trazer atividades de ritmo com instrumentos e utilizá-la em outros momentos da creche, por ser relevante para o desenvolvimento da criatividade, inteligência, harmonia pessoal e interação social infantil (CHIARELLI, 2005).

Posteriormente Márcia deixou cada criança cantar com o microfone. Todas estavam ansiosas para ficar com o objeto. Com o objeto em mãos, elas levavam até a boca e reproduziam sons. Algumas palavras eram ditas, tais como: “macaco, galinha, sapo, queijo” que fazem referências às músicas que foram cantadas pela professora.

Neste momento, pudemos verificar a construção do imaginário das crianças. O objeto microfone na mão das crianças se destacou como instrumento de interação e brincadeira. O que nos sugere que as crianças experimentaram novas formas de agir e aprender, proporcionando a elas alegria e entusiasmo.

Quando a brincadeira acabou algumas crianças ainda estavam querendo mais, elas pegavam alguns brinquedos e utilizavam, simbolicamente, como microfone. Elas levavam até a professora para cantar. Esta ação retratou os conhecimentos adquiridos que acontecem em função do imaginário, devido às crianças terem repensado a vivência que tiveram e a reproduziram com a professora (VIGOTSKI, 2009).

Na brincadeira, a criança é capaz de dar outros sentidos aos objetos, a partir de sua própria ação ou imaginação, na trama de relações que estabelece com os amigos com quais produz novos sentidos e os compartilha (CERISARA, 1999).

Nessa atividade musical percebemos que a música pode ser um poderoso recurso educativo a ser utilizado, pois desenvolve a criatividade e novos conhecimentos como vocabulários, socialização e autonomia. Nesta atividade a vontade de alcançar um objeto se fez presente dominando a atenção das crianças, pois ela já é fornecedora de sinais para realizar o seu desejo, como o apontar para o que quer. O brincar se mostrou como sendo uma atividade criadora, em que, a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas formas de construção de relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VIGOTSKI, 1987).



Figura 3 Atividade musical.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar a tríade professora/bebê/objeto no contexto da creche com o objetivo de observar como as interações acontecem, concluímos que no trabalho educativo da educação infantil, os profissionais da creche ainda necessitam de estudo. Primeiramente, o educador de criança pequena precisa ver seu papel no desenvolvimento infantil, entender as necessidades lúdicas e criativas do bebê, propiciar experiências variadas gerando construção de significados e imaginação.

Quanto ao espaço da creche, apesar de ser o palco de interações e brincadeiras ainda precisa perder o caráter assistencialista de cuidar de bebês. As próprias políticas públicas educacionais já trouxeram a unidade inseparável do educar e do cuidar em creche. Falta a aplicabilidade desse conceito no trabalho pedagógico que precisa ser apoiado nas relações interpessoais gerando aprendizagens e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, baseadas na brincadeira e na exploração de materiais e ambientes.

Na primeira observação os bebês se divertiram e ao mesmo tempo adquiriram conhecimentos através da interação entre os pares e a professora, que em todo momento os incentivava a explorar as opções presentes, garantindo o desejo de escolha, deixando-os livres para fazer suas descobertas. Essa atitude deixa claro o quão o professor é o diferencial na educação infantil.

Na segunda observação as crianças demonstravam alegria e diversão na realização da pintura. E a professora procurava por meio dessa atividade desenvolver nas crianças a coordenação motora, a percepção dos sentidos, principalmente o tátil e o nome das cores. Porém percebemos que a professora exigiu uma série de ações que ultrapassavam as possibilidades da criança nesse momento do seu desenvolvimento. Faltou espaço em liberdade e materialidade para a criança desenvolver sim a coordenação, não a fina, mas a grossa. Márcia poderia ter deixado os bebês mais livres com o uso das mãos na tinta em um papel maior, chão ou parede, para um melhor aproveitamento da imaginação e produção infantis.

Na terceira observação, pudemos perceber que as crianças conseguiram construir conhecimentos e também refletir sobre a solução do problema quando a música silenciava. A música se destacou, por ser um poderoso recurso educativo a ser utilizado, pois desenvolve a criatividade, novos conhecimentos como vocabulários, socialização e autonomia.

Para a criança desenvolver o aprendizado, a brincadeira, a imaginação e criação, entre outros fatores do desenvolvimento ela precisa da interação com os pares e o adulto. Ao

analisar a tríade professora/bebê/objeto, constatamos que esses processos de relação são consequência de vínculos mútuos que foram estabelecidos entre os pares e o adulto por meio de situações vividas, com experiências variadas tendo a presença protagonista dos objetos do cotidiano escolar.

Por meio da observação dos momentos lúdicos promovidos pela professora, conseguimos verificar as interações triádicas. Esta experiência nos fez assumir uma maior responsabilidade com mais atenção ao cotidiano de uma creche, oportunizado pelo estágio do curso de pedagogia, sobretudo podendo questionar e refletir sobre os aspectos de educar e cuidar.

Essa e outras experiências de observação e interação que pudemos experimentar nos estágios obrigatórios e remunerados, fizeram com que refletíssemos sobre a nossa prática, sobre termos um projeto político pedagógico para conduzir o processo educativo em contexto escolar. Além desse trabalho acadêmico ter feito com que nos sentíssemos felizes pelo que presenciamos na creche ao ver as crianças felizes. Foram momentos únicos e fundamentais para nossa formação enquanto educadora e que permanecerão permanentemente como as primícias de nossa prática enquanto profissional.

Ao falar nesse tema, a profissional que fez parte de nossa pesquisa, independentemente de como tenha sido sua formação acadêmica, precisa ter conhecimentos dessa fase da educação infantil, sobretudo entender como seu papel de responsividade nas interações triádicas faz a diferença no desenvolvimento do bebê.

Assim, aprendemos muito no contexto dos estágios, em que lidamos com pessoas totalmente diferentes, com equipes pedagógicas distintas. Mas sempre com atitude muito observadora de quem tem muita vontade de aprender e desenvolver suas capacidades podemos dizer, que essa pesquisa nos provocou a estar mais ativos para algumas situações que poderiam parecer banais aos olhos de outras pessoas, nos permitindo aprofundar em ideias muito importantes relativa às interações interpessoais e sua importância no desenvolvimento da criança. Com esta pesquisa podemos afirmar que as interações sempre foram, são e serão importantes e essenciais para o bom desenvolvimento dos bebês. Elas estão presentes em todos os momentos da rotina da creche e cabe ao educador valorizar e permitir que as crianças aproveitem esses momentos da melhor forma, valorizando e permitindo que os pares os explorem e se beneficiem deles.

Assim, dada a importância dessa fase da educação infantil e sobre as atividades práticas com bebês, notamos que a creche pública ainda é escassa, delegando à iniciativa privada o atendimento dessa faixa etária. Esses espaços estão sendo cada vez mais procurados

por elas que necessitam trabalhar e investir em seu profissionalismo deixando as crianças cada vez mais cedo na creche. Ao mesmo tempo, as famílias sabem da importância da creche enquanto consequências positivas no desenvolvimento das crianças.

O que nos indica a importância da formação dos profissionais da creche, que necessitam de uma capacitação para acompanhar as transformações do mundo social e cultural, em constante evolução.

Para pesquisas futuras seria interessante observar como ocorrem as relações bebê/monitor da educação infantil/objeto não só em momentos de atividades e brincadeiras, mas em momentos de troca de fralda, nutrição e banho. Essas são ações cotidianas de um monitor em que se podem construir relações ainda mais promissoras com as crianças devido à quantidade de vezes que ocorrem.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS

A graduação certamente é um dos grandes passos da minha vida, não pretendo parar por aqui, tenho interesse em cursar uma especialização na área de educação infantil para aprofundar os conhecimentos que foram adquiridos na academia. E futuramente cursar um mestrado na mesma área.

No presente momento, trabalho como monitora em uma escola particular e com essa vivência tenho mais certeza de que escolhi o percurso correto para minha vida profissional. Pretendo continuar como monitora até conquistar o meu espaço e assumir uma turma como pedagoga.

Almejo também uma das vagas da SEEDF para levar meus conhecimentos à sociedade e poder contribuir para a qualidade da educação pública de crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. São Paulo: Artmed, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF. Brasília. v. 1, 1998.

_____. **Lei n. 11.114**: altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Congresso Nacional: Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Congresso Nacional: Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, FCC, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar**: por onde a educação infantil? Florianópolis: UFSC, 1999, V.17, p.11-21.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n.3, Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Jun., 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Ed., 2009, p. 31-50.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. DE; ADRIÃO, T. *Organização do Ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32

DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tisuko M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

DIDONET, Vital. A criança de 0 a 3 anos: uma história de casos e descaso. **Caderno Aslegis** no. 17, Brasília, volume 6, 2001.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - Educação Infantil**, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-infantil>. Acesso em: 4 e abril de 2017.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Pulo, Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo, 2007, p. 275.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenvolvimento da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade 2010: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1601>. Acesso em: 4 de abril. 2017

G1. Publicação de 26 de janeiro de 2017. **Um ano depois, DF mantém déficit de 21 mil vagas em creches públicas**, 2017. Disponível em: <http://www.g1.globo.com/distrito-federal/noticia/um-ano-depois-df-mantem-deficit-de-21-mil-vagas-em-creches-publicas.ghtml>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, D. B. Caminhando com a arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. Cap. 8, p. 123-141.

GONZALES-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidador com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo e cuidados baseado em relações qualificadas**, 9. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GONZÁLES REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

HEGUI, Fernanda. **Como estimular os sentidos do bebê**. Disponível em: <http://www.revista.crescer.globo.com/Os-primeiros-1000-dias-do-seu-filho/noticia/2015/01/como-estimular-os-cinco-sentidos-do-bebe.html>. Acesso em 10 de jun de 2017.

KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil pós- LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. P. 99-112.

KISHIMOTO, Tizuko M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontro em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 268-274.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda-dos-expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726 – 1950**. In: FREITAS, Marcos Cézar (org.). **História social da infância no Brasil**. Cortez, São Paulo, 1997.

MELLO. Suely Amaral. **Infância e Humanização: Algumas Considerações Na Perspectiva Histórico-Cultural**. Perspectiva, Florianópolis, 2007. V. 25, N. 1, P.83-104.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et al.). **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1992.

_____. A construção social da criança. In: **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. O Direito à Educação. In: (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando Marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis. Cidade Futura. 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RODRÍGUEZ, Cintia. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. 4. ed. **Educação** v. 35, nº1, p. 90 jan/abr.2010.

SPADA, Ana Corina Machado. **A educação infantil no contexto da creche**. Dissertação de Mestrado. UNESP. Presidente Prudente, 2006. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/ana_corina.pdf. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Trabalho docente e identidade do professor de creche em busca de novos paradigmas**. In: Seminário de Educação, 2012, Cuiabá. MT. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. Cuiabá: UFMT, 2012. v. I. p. sn-sn.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**

superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009. 135p.

_____; LURIA, Alexander R. **A história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução: C. Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.